PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 11 5 CZERWCA 1925 ROK IV

Z ZAGADNIEŃ METODYKI NAUCZANIA HISTORJI

(Część pierwsza teoretyczna.)

Zadania historji.

Każdy przedmiot nauczania w podwójny sposób urabia ucznia, daje mu wykształcenie materjalne i formalne. Wykształcenie materjalne, to pewna suma zdobytych wiadomości, wykształcenie formalne,, to pewna suma zdobytych zdolności, zdolności uczuć, myśli i woli.

Wykształcenie materjalne, które daje nauka historji, traktowane jednostronnie, przeciąża pamięć ucznia. Należy je traktować raczej jako rozszerzenie empirycznych danych. Punktem wyjścia winien być kraj rodzinny i współczesne historyczne wypadki, niejednokrotnie zlokalizowane w ramach miasta rodzinnego, a dopiero z temi danemi wiązać można tradycję minionych epok. Słusznem jest w nauce historji utrzymanie ścisłego związku między przeszłością a teraźniejszością i to w formie nie abstrakcyjno-pojęciowej, lecz realnie-konkretnej.

Tylko na podstawie konkretnie zrozumianych faktów zyskać może uczeń obok wykształcenia materjalnego i wykształcenie formalne. Łączenie przyczyn i skutków wyrabia zmysł logiczny, kojarzenie pojęć zdolności asocjacyjne, kombinacyjne, zmysł spekulacyjny wreszcie, który odpowiednią reakcję znajdzie w dziedzinie

woli, wyrabiając wartości etyczne i religijne. Z drugiej strony historja działa na sferę uczuć dzieci, pobudza fantazję, budzi zainteresowania estetyczne i sympatyczne, które podobnie jak pojęcia myślowe syntezę swą znajdują w dziedzinie woli, w wartościowaniu moralnem.

Na to, by wykształcenie materjalne wiązało się ściśle z wykształceniem formalnem, tj. z równomiernem kształceniem myśli, uczuć i woli dziecka, potrzebnem jest, by zarówno młodzież jak i nauczyciel nie byli przeciążeni materjałem przedmiotu. Zarówno uczniom jak i nauczycielowi należy pozostawić dość czasu na przetrawienie, na przerobienie materjału pod względem formalnym.

Uczniowie zdolni są przetrawić dany materjał:

1. gdy nauczyciel w danej klasie rozporządza dostateczną ilością lekcyj historji,
2. lub gdy urządzi selekcję pensum, tj. ograniczy je do pewnego minimum i w ramach tego co osiągalne pod względem wiadomości rzeczowych, stara się o ich pogłębienie formalne przy współpracy dzieci.

Tego rodzaju selekcję materjału nauczyciel zdoła przeprowadzić bez niebezpieczeństwa płytkiego traktowania przedmiotu, jeżeli dane pensum klasy sam ogarnia jako całość szerszą, opanowaną w szczegółach, dzieciom natomiast daje jej syntetyczny i pogłębiony skrót. Chcąc to uczynić, nie powinien dawać nadmiernej ilości godzin historji. Przy obecnym systemie dwóch godzin tygodniowo pociąga to za sobą konieczność udzielania lekcyj w zbyt wielkiej ilości klas i zmusza nauczyciela do opanowania najróżnolitszego materjału, od historji starożytnego Wschodu począwszy, a skończywszy na Polsce współczesnej.

Zważyć wypada, że przy dzisiejszej dążności do specjalizacji, aż nazbyt często spotykamy się z faktem, że ten sam nauczyciel daje lekcje historji w całej szkole, co przy olbrzymich zakładach o podwójnych klasach prowadzi do przeciążenia materjałem historycznym nietyle klasy, co samego nauczyciela, i fatalnie odbić się musi na sposobie nauczania. Przy dużych zakładach lepiej zachować tę samą klasę, niż opracowywać co rok nowe pensum. Dobrze też jest mieć lekcje historji w niewielu klasach, łącząc z tem inne przedmioty i postępować z temi klasami wzwyż.

Metoda nauczania historji.

Rozważania ogólne. Od tych rozważań przechodząc z kolei do zagadnienia szczegółowego tj. do metody nauczania historji, stwierdzić musimy przedewszystkiem, że metoda ta nie jest czemś jednolitem, w sobie zamkniętem, niezmiennem, lecz że zależnie od różnorakich czynników różnolite przybiera formy. Trzy główne czynniki wchodzą w grę w lekcji historji: nauczyciel, materjał historyczny i uczeń; te to czynniki każdorazowo normują metodę nauczania.

Biorąc pod uwagę rolę nauczyciela w lekcji historji z natury rzeczy wysuwają tu się dwie możliwości, bądź nauczyciel sam podaje materjał uczniom w formie opowiadania, bądź stara się ów materjał wydobyć z dzieci. W pierwszym wypadku mamy starą metodę opowiadającą, w drugim heurezę. Istnieje jeszcze trzecia możliwość, tj. kombinacja obu tych form nauczania.

Sam materjał historyczny różnolite nasuwa metody nauczania. Jeżeli pojęcie historji sprecyzujemy jako opis „przeżyć ważnych ludzkości dokonanych w czasie", to trzy te czynniki: czas, ludzkość i wypadki dziejowe normują formy metody.

Biorąc pod uwagę pojęcie czasu, stosujemy metodę chronologiczną z jej trzema odmianami: metodę progresywną, regresywną, retrospekcyjną. Na ogół przyjęta jest zasadniczo metoda progresywna, tj. od dziejów najstarszych ludów postępujemy naprzód do epok nowszych z historji starożytnej i średniowiecza przechodzimy kolejno do dziejów doby nowożytnej, kończąc historję współczesną. Metoda ta najsilniej uwzględnia jeden z najważniejszych pierwiastków historji, tj. pierwiastek ewolucji. Mimo to wszakże niezupełnie słusznie zarzucona została metoda regresywna, tj. ta, która jako punkt wyjścia bierze chwilę obecną i planowo cofa się wstecz. Rzeczą jasną jest, że przy stosowaniu tej metody zatracamy zupełnie moment ewolucji dziejowej, natomiast lepiej zużytkujemy empiryczne wiadomości dzieci, rozszerzamy ten zakres wstecz, rozwijając pojęcie czasu na zrozumiałej dla dzieci przestrzeni trzech generacyj (okres stu lat), wpajamy poza tem w uczniów zrozumienie ścisłego związku między teraźniejszością a przeszłością. Na dłuższą metę, niż na okres stu lat metody tej stosować nie możemy, bo doprowadziłaby do absurdu, wszelako poleca się ona na najniższym stopniu nauczania, jako metoda po-

czątkowa, doskonale wprowadzająca uczniów w zagadnienie, czem jest historja.

Pozostaje jeszcze do omówienia metoda retrospekcyjna. Jest ona odmianą metody regresywnej w zakresie cieśniejszym. Omawiając np. bitwę pod Grunwaldem należy nam cofnąć się wstecz by omówić wszystkie walki Polaków z Krzyżakami, a zarazem by dać genezę tych walk; omawiając artykuły henrycjańskie cofnąć należy się do Ludwika Węgierskiego i paktu koszyckiego itd. Jak widzimy, metoda ta, sama przez się nasuwa się przy omawianiu genezy jakiegoś zagadnienia, czy faktu historycznego, poza tem ogromne usługi oddaje jako doskonała metoda powtórkowa.

Z punktu widzenia podmiotu historycznych przeżyć, tj. ludzkości, rozróżniamy metodę etnograficzną, synchronistyczną i eidograficzną.

Metoda etnograficzna w najszerszem tego słowa znaczeniu uwzględnia dzieje wszystkich ludów, zakres jej zbyt wielki, by mógł zmieścić się w ramach programu szkolnego. Niemniej umiejętnie stosowana metoda ta nadać powinna nauce historji owe szerokie tło ogólno-światowe, z którego poszczególnemi etapami wyłaniają się silniej skoncentrowane dzieje wybitnych narodów. W programie nauki historji znaleźć można dużo takich momentów, w których łatwo będzie nauczycielowi wyjść nieco poza ciasne ramy danej epoki czy terytorjum. Nadaje się do tego doskonale historja starożytnego Wschodu jak i epoka odkryć, podróży i wynalazków na przełomie wieku XV i XVI, pozwalająca sięgnąć okiem nieco dalej poza kontynent europejski do Azji, Afryki i nowo odkrytej Ameryki.

Metoda synchronistyczna ujmuje dzieje ludów rozpierzchłe w różnych epokach i terytorjach w ścisłe ramy chronologji, starając się przedstawić równoczesność wydarzeń dziejowych. Uplastycznieniu dziejów tak szeroko pojętych służą tabele synchronistyczne. Rzeczą zrozumiałą jest, że metoda ta nawet w szkole średniej może być zaledwie szkicowana. Natomiast sam nauczyciel powinien zgłębić i przyswoić ją sobie należycie. Stosując ją potem w szkole w formie uproszczonej jako metodę eidograficzną, tj. omawiając jedynie dzieje pewnych ludów i narodów, na mocy dokonanego wyboru, poruszać się będzie swobodnie w każdorazowych ramach czasu i terytorjum. Uplastycznieniem dziejów w ten

sposób ograniczonych będą tabele synchronistyczne, uproszczone. Pozwalają nam one wyrazić równoczesność wypadków dziejowych i ich genetyczną łączność, z drugiej strony rozdzielają wypadki te na poszczególne terytorja. Łatwo nam potem przyjdzie przy powtórkach stosować metodę ściśle eidograficzną, tj. łatwo uczniowie sami stworzą sobie odpowiedni skrót dziejów poszczególnego kraju. I tak w łączności z dziejami Polski uwzględniając dzieje jej sąsiadów należy przyswoić uczniom całokształt rozwoju politycznego Prus, Rosji i Austrji, nie mówiąc już o narodach dalszych. Postulat ten nie tak trudny, jak się na pierwszy rzut oka wydaje, znalazł też swój wyraz w programie naukowym szkół powszechnych, coprawda już w drugim roku nauki historji, co jest przedwczesnem. (Oddział IV, cykl 2-gi.)

Biorąc pod uwagę objekt dziejów, tj. przeżycia ważne poszczególnego narodu, a więc wypadki dziejowe jako takie, zauważymy, że tyczyć one mogą różnych dziedzin życia ludzkiego, rozróżniamy więc historję polityczną, kościelną, historję kultury i obyczajów, ustroju, sztuki wojennej itd. Metodę, która wszystkie te rodzaje oddzielnie traktuje, nazywamy metodą grupującą. Jednostronnie traktowana do szkoły się nie nadaje, natomiast wpleciona jako metoda pomocnicza oddać może duże usługi przy powtórkach i przy przerabianiu i pogłębianiu materjału już znanego. Zestawiając wreszcie poszczególne wypadki i postacie historyczne, stosujemy metodę komparacyjną czyli porównawczą. Wogóle starać się należy o to, by zarówno przy powtórkach, jak i przy przerabianiu materjału nowego i łączeniu go z materjałem już znanym stosować różne metody, a wówczas historja nie będzie ciasnym i sztywnym materjałem pamięciowym, lecz w umiejętnych dłoniach nauczyciela i w pracy myślowej ucznia nabierze elastyczności i pozwoli wytworzyć z siebie istotne wartości.

Obok nauczyciela i materjału historycznego trzecim czynnikiem normującym metodę nauczania historji jest uczeń sam. Niejednokrotnie już wyżej stwierdziliśmy, że biorąc pod uwagę ten czynnik, tj. ucznia i szkołę, dokonać musimy wyboru materjału. Różne momenty decydują o wyborze owego materjału. Pewną zasadniczą dyrektywą psychologiczną jest to, że należy kojarzyć wyobrażenia i pojęcia współrzędne, grupując je koło pojęć nadrzędnych. Z tego założenia wychodząc, grupujemy wypadki dziejowe około

wybitnych postaci historycznych, które te wypadki stworzyły, stąd ogólnie stosowana metoda biograficzna. Jest ona odmianą metody zaleconej przez pedagoga niemieckiego Zillera, znanej pod nazwą metody punktów kulminacyjnych. Ziller grupuje fakta historyczne pewnej epoki około wypadków pierwszorzędnej wagi, które to wypadki jako charakterystyczne dla danej epoki stara się oświetlić i pogłębić w nich genetycznie i asocjacyjnie, krystalizując fakta przeszłe i przyszłe.

Biorąc wreszcie pod uwagę rozwój ucznia, stosujemy metodę koncentryczną, t. zn. ten sam materjał przerabiamy dwukrotnie, względnie trzykrotnie, rozszerzając go na stopniach wyższych. Ta to metoda stanowi niejako podstawę naszych programów szkolnych. Mimowoli wszakże nasuwają tu się pewne zastrzeżenia. Jeżeli materjał przerabiany na najniższym poziomie tworzy pierwsze koło koncentryczne, wokoło którego grupujemy dalsze, to rzeczą jasną jest, że ten sam materjał rozszerzony wymaga na wyższym stopniu większego nakładu czasu i pracy. Pozostając przy obrazie, nowe koło koncentryczne powinno być większe i programy szkolne winne temu cyklowi zakreślić większą przestrzeń czasu. Na stopniu drugim obok odświeżenia starego materjału dochodzi bowiem pensum nowe, a prócz tego trzecią część czasu pochłania powiązanie wiadomości znanych z nowemi i wytworzenie z nich nowej syntezy.

Z tym faktem programy nasze się nie liczą, ilość czasu poświęcona nauce historji na stopniu niższym nie różni się wcale lub mało od czasu, w którego ramach zamknięty jest cykl nauki na stopniu wyższym. (Por. trzy cykle w programie szkół powszechnych, dwa cykle w szkole wydziałowej: klasy 2 i 3-cia, i klasy 5 i 6-ta.) Rezultat jest ten, że do znudzenia przerabia się dwukrotnie względnie trzykrotnie jeden i ten sam materjał, nie rozszerzając go wcale, mimo że rozwój dzieci wymagałby już innego traktowania przedmiotu.

Zaradzić złemu można jedynie przez wielką ekonomikę czasu, co da się wykonać tylko przy bardzo starannem przygotowaniu lekcji i przez umiejętną kombinację różnych rodzajów metod. Nie usuwa to wszelako istotnych braków, których przyczyny tkwią głębiej. (D. c. n.)

Poznań. Dr W. Knapowska.

NOWE DROGI

(Dokończenie).

Nieproduktywność starej szkoły widać przedewszystkiem na uczeniu się i spamiętaniu. Ten najważniejszy problem nie został w niej rozwiązany. Pedagogowie zadawalają się praktyką, ale żaden nie zajmuje się tą pracą naukowo. Dopiero psychologja eksperymentalna zajęła się badaniem uczenia się i nauczania i doszła do wyników niezgodnych z dotychczasowemi.

Doświadczenie uczy samo, że między pracą uczenia się a wynikiem tej pracy jest osobliwszy stosunek.

Praca i usiłowania szkolne, zadania domowe i praca przygotowawcza ucznia w domu, a rezultat tej pracy po opuszczeniu szkoły jest nikły.

Praca ta zależna jest od metody. Bezwątpienia, że i metoda jest winna rezultatowi uczenia i wynikom jego.

Należałoby metodę szkolną porównać z metodą pozaszkolną, z metodą życia.

Tak dorosły, jak i dziecko uczy się w codziennem życiu bardzo wiele, i ta metoda różni się od szkolnej tylko zewnętrznie, ale jej rezultaty są wielkie. Ile spostrzegamy, spamiętamy, ile nasz umysł w codziennem życiu przemyśli, to podziwu godne, gdy to porówna z czasem i wysiłkiem. Uczeń, który w szkole nauki nie pojmuje lub spamiętać nie może, okazuje w domu, na ulicy, wśród towarzyszy, czy też później w zawodzie zdolności i zajęcie zupełnie niezrozumiałe, a przecież sposób uczenia się tą drogą jest zgoła inny, aniżeli podług metody szkolnej. Uczenie w życiu potocznem jest niekrępujące, samo z siebie pochodzące, naturalne, bez tego sztucznego aparatu metody szkolnej. To wcale nie metoda i nieraz pracuje w okolicznościach, które metoda szkolna nazywa niepedagogicznemi. Nieraz sobie w myśli powtórzymy nazwisko nowego znajomego lub numer kamienicy i spamiętamy je dobrze i zawsze je sobie przypomnimy, a uczeń nazwy i daty z historji lub geografji po tygodniu już zapomina. Gdy zaś zobaczy przypadkiem w oknie wystawowem obraz historyczny i obejrzy go, spamięta go dobrze. Wiadomość czytaną w gazecie spamięta i opowie, ale nie umie opowiedzieć i spamiętać treść powiastki czytanej na lekcji.

Te spostrzeżenia robi się nietylko na dorosłych, którzy już w szkolnej metodzie kształcili umysł, ale i na dzieciach, które jeszcze w szkole nie były. Więc nie sam rozwój umysłowy na ławie szkolnej przyczynia się do tego.

Tu należy wskazać na to, że wiele dzieci podług metody szkolnej gorzej pracuje, aniżeli podług metody życiowej. Rezultat metody szkolnej jest więc mniej wartościowy, i to zależy od niej samej. Metoda szkolna ma rację bytu, o ile uwzględnia duchowy rozwój ucznia, a wtedy metodyczne nauczanie musi dawać lepsze wyniki, aniżeli przypadkowe; ale rzeczywistość temu przeczy. Przed tem nie można oczu zamykać; należy mieć odwagę wskazać drogę, która prędzej i łatwiej do celu prowadzi. Jeżeli się zważy wielki wysiłek w szkole, a małe rezultaty, to trzeba przyznać, że utarta droga jest niewłaściwa.

Metoda szkolna różni się od metody życiowej tem, że pierwsza podaje materjał nauki podług zgóry przepisanego programu, który, jak twierdzimy, jest metodycznie dobrze ułożony, druga zaś jest bezplanowa, tak się udziela jak przypadek zrządzi, jak życie i praca podaje. Te zewnętrzne warunki natrafiają w umyśle na różną psychiczną akcję przyjmowania nowego materjału i różne w każdej metodzie dają wyniki. Praktyka szkolna tak po większej części postępuje, jakby procesy psychiczne przyjmowania wiedzy były mechaniczne, a tak nie jest; wszelkie przyjmowanie nowych wrażeń należy mimo swej pojedyńczości do najbardziej skomplikowanych procesów duszy; wszystkie one są zawisłe od naszej świadomości i bezpośredniego zainteresowania. To ostatnie właśnie stanowi tę wielką różnicę między metodą szkolną a życiową. Metoda szkolna przy podawaniu materjału podług przepisanego programu nie może i nie zainteresuje zawsze ucznia, chociaż nauczyciel użyje i sposobu nawiązania do poprzedniej lekcji i nauki poglądowej, bo gdzież się może obudzić bezpośrednie zainteresowanie, jeżeli dziś muszę mówić w przyrodzie o sośnie a w następnej lekcji o paproci. To zaś, co ucznia w życiu zajmuje, wywołuje bezpośrednie zainteresowanie, czy to, gdy czyta powieść historyczną lub opis geograficzny albo z przyrody, czy sobie każę jakie zdarzenie opowiedzieć, wywołuje bezpośrednie zainteresowanie, a tem samem sprawia, że sobie uczeń rzecz daną przyswoi i utrwali w pamięci.

Znaną jest rzeczą, że dzieci. które w szkole dwóch pojedyńczych liczb dodać nie umieją, przy zabawie na ulicy, czy na placu wykazują zadziwiającą sprawność przy dodawaniu liczb wielkich. Dzieci, których nauka przyrody w szkole nie zajmuje, zbierają poza szkołą z zamiłowaniem rośliny, owady, składają zielniki, urządzają akwarja i czytają chętnie książki o przyrodzie. Czynią to z tej prostej przyczyny, że te sprawy je interesują, podczas gdy nauka szkolna tego zainteresowania w nich często obudzić nie potrafi.

Bo przypuśćmy, żeśmy z uczniami zwiedzili gazownię miejską, więc nic naturalniejszego, jak w lekcji przyrody nabyte spostrzeżenia powtórzyć i co potrzeba, objaśnić. Działoby się to na podstawie bezpośredniego zainteresowania, ale program szkolny stoi temu na przeszkodzie, bo tam wymaga się omawiania właśnie konopi lub tym podobnej rzeczy. Zasadniczo więc program jest przyczyną braku zainteresowania. Dlatego należy nauczycielowi szukać dróg, któreby uczniowi dawały sposobność do zainteresowania się przedmiotem bezpośrednio. W niektórych przedmiotach, jak w geografji i przyrodzie należy jak najczęściej urządzać celowe, dobrze przygotowane wycieczki nad rzekę lub potok, na łąkę, do lasu, do ogrodu i do zrobionych spostrzeżeń stosować dalsze nauczanie. Tak należy się i w historji liczyć z tem, co dziecko bezpośrednio obserwować może. W Poznaniu należy historję pierwszych Piastów nawiązać do pomników Mieczysława i Bolesława w złotej kaplicy w katedrze. Tak nie powinien nauczyciel pominąć w nauce żadnej sposobności, która dzieci może bezpośrednio zainteresować.

Dalszym środkiem zainteresowania ucznia przedmiotem będzie budzenie w nim samodzielności. Na każdym stopniu i w każdym przedmiocie należy dać uczniowi sposobność do czynu, do działania. Kiedy w pierwszym roku omówię jaki przedmiot w szkole, albo roślinę lub zwierzę, niechże po pogadance dzieci rzecz rysują lub formują z gliny albo wycinają z papieru. Dwojaki stąd dla dziecka zysk. Najpierw uzupełni się jego zrozumienie; spostrzeżenie zamieni w poznanie, które mu da jasne wyobrażenie o rzeczy. Prace te początkowo będą niebardzo może udolne, ale ręka, oko nabierają wprawy, dziecko coraz lepiej rzecz będzie wytwarzało.

Tą drogą przychodzi do coraz to większego zainteresowania się rzeczą, będzie chętniej i uważniej zwracało przy nauce uwagę i nabierze chęci do nauki, bo ją będzie rozumiało.

Praca taka wyrabia w uczniu zrozumienie i samodzielność jako drugi ważny zysk pracy własnej i nauczyciela.

Tak należy nam postępować we wszystkich przedmiotach. Niechaj młody nauczyciel zacznie od takich przedmiotów, z których łatwo łączyć pracę z nauką. Do takich przedmiotów zalicza się rachunki, geometrję, geografję, fizykę, chemję, zoologję i botanikę, a kto się w tych przedmiotach w tym kierunku wyrobi na dobrego metodyka, temu nie będzie już potem trudno i w nauce języka polskiego i historji a nawet i w religji wynaleźć sposobów, jak łączyć naukę z pracą. Bo naco przydadzą się teoretyczne nauki o miłości bliźnego, jeżeli nie nauczymy dzieci, jak jedno drugiemu w potrzebie powinno dopomóc, pożyczając mu czy to rysika, czy piórka; niechże dzieci urządzą zbiórkę na książkę dla biednego ucznia, niech zimą zbierają okruszyny porzuconego chleba i zanoszą na upatrzone miejsce na podwórzu szkolnem dla głodnych ptasząt i znienacka niech im się przypatrują i obserwują je. Poznają ptaszki, będą się cieszyły ze swej pracy i odczuwać będą wielkie zadowolenie. To będzie praktyczna nauka miłości, przy której wiele nadarza się sposobności do myślenia. W ten sposób wszędzie należy łączyć teorję z praktyką, z pracą, a tą drogą prowadzimy dzieci do samodzielności i do zrozumienia pracy w życiu.

Nasza praca szkolna nadto toczy się jeszcze staremi a utartemi kolejami, a tymczasem stosunki gospodarcze i społeczne dawno już innemi biegną drogami. A słuszne przecież żądanie, żeby szkoła dla życia — nie dla szkoły — młodzież przygotowywała.

W ostatnich dziesiątkach lat, dwie zwłaszcza idee górują nad innemi: to idea jedności szkolnej i idea doboru uczniów.

Stosunki polityczne parły ustawicznie do tego, aby szerokim warstwom ludowym dać poczesne miejsce w życiu; różnice wśród warstw społecznych zacierają się coraz bardziej. Szkoła do tych zmian musi stosować nowe zagadnienia pedagogiczne. Różne typy szkół, jakie się wytworzyły w historji dla różnych warstw społecznych, w dzisiejszym ustroju demokratycznym nie mają racji bytu. Dzieci równych obywateli w równych szkołach obok siebie

naukę pobierać powinny. W szkole powszechnej powinni się wszyscy znaleźć na tej samej ławie, aby się nietylko wzajemnie uczyć, ale i wzajemnie się poznać i rozumieć. Każdemu i najbiedniejszemu dziecku należy dać sposobność do nauki i każdemu możność zdobycia tej wiedzy, do jakiej indywidualność jego uprawnia. Szkoła powinna tak być zorganizowana, by dziecko zdolne mogło przejść wszystkie typy szkoły od najniższej do najwyższej, od szkoły powszechnej do uniwersytetu. Szkoła powszechna publiczna — nie prywatna — powinna taką otrzymać organizację, aby mogła wychować typ Polaka obywatela, któryby znał swój kraj i swe wobec niego obowiązki i posiadał wolę, obowiązki swe wobec ojczyzny i państwa sumiennie wypełniać i przyczyniać się swą pracą do podniesienia dobra społecznego a tą drogą zarazem i dobrobytu własnego.

Nie wszyscy jednakowe posiadają zdolności, nie wszyscy mogą przejść całą drabinę wiedzy od szkoły powszechnej do uniwersytetu. Do szkół wyższego typu należy posyłać najzdolniejszych, tam nie powinno być miejsca na miernoty, które są ciężarem szkoły i obniżają jej poziom.

Żeby szkoła powszechna mogła zdolnych do wyższych szkół przygotować, powinna dzieci podług uzdolnień w osobnych klasach łączyć: dobrze uzdolnionych, przeciętnie uzdolnionych i niżej od przeciętnych uzdolnionych. W tych klasach otrzyma każde dziecko tę wiedzę i tyle z niej, na ile jego rozwój umysłowy pozwala.

O sprawie, czy uczniowie z szkoły siedmioklasowej mają przechodzić do pięcioklasowej szkoły średniej, mówi i pisze się obecnie wiele, ale sprawa ta jeszcze się nie skrystalizowała. Nauczycielstwo zwłaszcza szkół powszechnych powinno więcej, jak to dotąd czyni, w tej sprawie zabierać głos, aby tak ważną sprawę wyświetlić wszechstronnie.

Na polu pedagogiki spółczesnej wre praca intenzywna. Na nauczyciela nakłada czas obecny wielki obowiązek, aby się ustawicznie orjentował w pracach na tem wielkiem i interesującem polu, bo kto nie idzie naprzód, cofa się wstecz, a polskie nauczycielstwo ma obowiązek obserwować to co nowe krytycznie i zdrowe ziarna zbierać i starać je zastosować w swej pracy szkolnej — twórczo.

Poznań. Jan Poprawski.

LEKTURA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

(Dokończenie).

Najodpowiedniejszą strawą dla młodzieży naszej na dobę dzisiejszą, która może odnowić i odmłodzić literaturę w tym kierunku, w jakimbyśmy pragnęli, jest nasza literatura pozytywistyczna, oraz wogóle ta, która pod wpływem pozytywizmu powstała i stworzyła największych twórców w dziale powieściowym — Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkową, Weyssenhoffa. To zadanie, które dzięki Konarskiemu spełniła w XVIII wieku literatura złotego wieku zygmuntowskiego, to same zadanie spełnić może dzisiaj właśnie ta literatura, która powstała po powstaniu styczniowem.

Jakże na czasie są jej hasła pracy u podstaw, jej cześć dla nauki, dla wiedzy, jej zapał do odkryć i wynalazków, jej pobudki do handlu i przemysłu, jej nawoływanie do pracy oświatowej, jej szacunek głęboki wogóle dla pracy człowieka, jej zajęcie się życzliwe temi narodowościami obcemi, z któremi skazani jesteśmy na współżycie, t. zw. mniejszościami narodowemi, jej krytyka socjalistycznego ze wschodu nawianego kosmopolityzmu, jej cudne obrazy bohaterskiej przeszłości, jej hasła misji spełnianej na kresach wschodnich, jej stosunek do naszych zachodnich sąsiadów — odwiecznych wrogów Polski, jej potępienie swarów partyjnych, jej hasło skupienia wszystkich sił. A literatura ta nie obrazi uszu młodzieńczych, nie zgorszy i nie zbrudzi ich duszy bezwstydnemi obrazami pornograficznemi. Dobre to i zdrowe ziarno!

Cóż może być zdrowszego, bardziej na czasie, jak propagowana przez Elizę Orzeszkową misja Polski na Litwie, jak jej zdrowa emancypacja kobiety, nieodrywającej jej bynajmniej od domowego ogniska, jej stosunek do żydów, jej zwalczanie kosmopolityzmu, jej gorący i rozumny patrjotyzm. Czy może być zdrowsza strawa dla młodzieży naszej płci obojga, jak powieści: „Nad Niemnem“, „Bene nati“, „Gloria victis“, „Ad astra“, „Australczyk“, „Meir Ezofowicz“, „Eli Makower“, „Pamiętniki Wacławy“, „Na dnie sumienia“, „Bańki mydlane“ i wiele innych.

Czy może być coś zdrowszego, pożyteczniejszego jak twórczość cała Bolesława Prusa? — Ten zapał dla nauki i cześć dla pracy człowieka, ten brak wszelkiego u niego pesymizmu, ta wiara w triumf postępu, to współczucie dla wszelkiej nędzy ludzkiej, otaczanie szczególniejszą opieką największej ostoi narodu — chłopa i rzemieślnika, potępienie filantropji bezładnej. A z jakiem zajęciem czyta się powieść jego każdą, jakiż wspaniały ten jego humor szczeropolski, który tak często do łez dochodzi, bo jest jakby maską śmiechu, która pokrywa oblicze wcale niewesołe, głęboko nad dolą człowieka zadumane, skłonne do rzewnej zadumy. W jego twórczości znajdzie młodzież i swój mały światek dziecięcy, przez powieść polską wogóle zaniedbany: „Przygody Stasia“, „Sieroca dola“, „Anielka“, „Omyłka“.

A jaką ogromną wartość ideową posiadają jego arcydzieła: „Placówka“, „Lalka“, „Emancypantki“ i „Faraon“. Zresztą wszystko, co napisał Prus, to wszystko jest piękne, zajmujące, zdrowe pod względem moralnym i prześwietnie nadaje się do bibljoteki szkolnej. Ileż naprzykład pożytecznej nauki dla siebie znajdzie

nasza panienka w takiej „Lalce“ lub „Emancypantkach“, ileż myśli najróżnorodniejszych i pobudki do twórczej pracy młodzieniec — wogóle w powieściach i nowelach Prusa.

Ponad wszystkimi oczywiście twórcami powieściowymi wznosi się Henryk Sienkiewicz, nasz genjusz powieściowy, nasza duma narodowa. Tak w „Trylogji“, jak i w „Quo vadis“, jak i w „Krzyżakach“ znajdzie nasz młody czytelnik tylko pokrzepienie serca, znajdzie napój orzeźwiający, wiarę w zwycięstwo dobra nad złem, sprawiedliwości nad uciskiem, miłości nad nienawiścią, zapłonienie zapałem bohaterskim do wielkich czynów, wiarą religijną i miłością Ojczyzny. A gdy raz zasmakuje w tych homerycznych dziełach, w ich wspaniałym rozmachu epicznym, w malowniczości opisów, w jego ludziach-bohaterach, w jego języku, zawierającym, zda się, wszelkie skarby mowy polskiej, nieprędko cokolwiek zdoła go zadowolić.

Nie mniejszą wartość od historycznych będą miały dla niego i powieści obyczajowe Sienkiewicza. W „Rodzinie Połanieckich“ odnosi zwycięstwo miłość małżeńska nad pozamałżeńskim erotyzmem, tak umiłowanym przez naszych dekadentów, w „Bez dogmatu“ potępienie zdeprawowanego próżniaczego, chorego na duszy i ciele Płoszowskiego i ideał kobiety, która nadludzkim wysiłkiem zachowa swą godność i cnotę chrześcijańską. A jak ślicznemi perełkami są jego nowele, a jakie cudne i pouczające są „Listy z podróży“, jaką prześliczną powieścią dla dzieci jest w „Pustyni i puszczy“.

Zdrowe myśli społeczne, oświetlone w sposób bardzo subtelnej ironji zawierają powieści Józefa Weyssenhoffa, jakkolwiek to i owo należałoby osobno wydać dla młodzieży. W „Narodzinach działacza“, „W ogniu“ znajdzie nasza młodzież potępienie zabójczego dla nas, a niemilknącego dotąd zacietrzewienia partyjnego, klasowości, międzynarodowości i szkodliwego udziału żydów w ruchu rewolucyjnym, znajdzie apoteozę cichej a systematycznej pracy u podstaw, zwłaszcza w zakresie oświaty narodowej. W jego „Unji“ znajdzie wskazanie i uchwycenie właściwych fundamentów wzmacniania życia polskiego na Litwie, w „Hetmanach“ — bezcelowość i destrukcyjność rewolucji socjalistycznej, a w osobie Wojciecha Piasta — ideał wiary we własne siły i miłości, ogarniającej cały naród; w „Gromadzie“ odszuka jego trafny i zdrowy pogląd na rolę ludu, o którego duszę walczą dwa obozy — szlachta-ziemianie i działacze-ludowcy, a zarazem masę najpilniejszych zagadnień, związanych z materjalną i moralną potrzebą wsi polskiej; w nowelach sprawę oświaty i kościoła unickiego na kresach.

Cóż za bogata, zajmująca i pożyteczna lektura dla młodzieży!

Nie potrzeba, zdaje mi się, rozwodzić się nad tem, jak bardzo odpowiednią autorką dla lektury szkolnej jest Marja Rodziewiczówna, życiem i kierunkiem pracy przypominająca pod wielu względami Orzeszkową. Z jej powieści przejmie się nasza młodzież fanatycznem umiłowaniem ziemi rodzinnej, przyrody, mieszkańców, wiary, języka i tradycji.

Za tymi mistrzami powieści pozytywistycznej idzie cały szereg ich mniejszych i większych kontynuatorów, z których każdy winien mieć wstęp wolny do bibljoteki szkolnej, a więc: Ignacy Maciejewski, piszący pod pseudonimem Sewera, Adolf Dygasiński, najbliższy w poglądach na życie Prusowi, ze szczerym

wdziękiem malujący krajobraz polski wraz z tem, co go wypełnia: życiem, ludem wiejskim, znawca i miłośnik zwierząt, Klemens Junosza, malujący na tle wsi polskiej słoneczne obrazki, pisane z werwą i humorem szczerym a swojskim, Michał Bałucki, Adam Szymański, Jan Lam, Kazimierz Laskowski, Marjan Gawalewicz, Walerja Marenné Morzkowska, Helena Mniszek; kontynuatorzy Sienkiewicza na polu romansu historycznego: Władysław Łoziński, Adam Krechowiecki, Walery Przyborowski, Teodor Jeske-Choiński, Wacław Gąsiorowski, Kazimierz Gliński, Wiktor Gomulicki i wielu innych.

Jeżeli dodamy do nich nieco już „myszką trącących", którzy mniej chętnie wskutek tego są czytani przez młodzież, J. I. Kraszewskiego, T. T. Jeża, Jana Zacharyasiewicza, Kaczkowskiego, to będziemy mieli półki bibljoteki szkolnej, na dział lektury domowej, rozrywkowej, że tak się wyrażę, przeznacone, zupełnie dostatecznie zapełnione. Oby tylko każdy nasz uczeń i uczenica to wszystko uważnie podczas pobytu w szkole przeczytali, a przeczytają wiele.

Parę słów należy jeszcze poświęcić pewnemu kierunkowi powieści pozytywistycznej, t. zw. naturalizmowi, polegającemu na objektywnem fotografowaniu życia w jego objawach codziennych, na analizie jego przekroju, która nie cofa się przed tem, co niskie i brudne. Naturalizm ten, zainicjowany przez pisarza francuskiego Emila Zolę, znalazł i u nas swoją najwybitniejszą przedstawicielkę w Gabryeli Zapolskiej. Dla względów, wyżej już wyłożonych, oczywiście byłbym przeciwny wprowadzeniu tej lektury do szkoły. W tym swoim przeglądzie zatrzymałem się wyłącznie na powieści, jako najbardziej cieszącej się poczytnością wśród młodzieży.

Tym samym jednak kierunkom, co powieść, odpowiada także nasza poezja wierszowana i dramat. To samo więc, co o powieści da się o nich powiedzieć

Nie wyczerpałem oczywiście w swej rozprawce i całego działu powieściowego. ale też i nie było to moim celem. Chodziło mi o myśli zasadnicze, a te możnaby, było w następujące wnioski ująć:

1. Szczególniejszy nacisk położyć na lekturę powieści pozytywistycznej z wyjątkiem skrajnego jej kierunku naturalistycznego.
2. Arcydzieła kierunku t. zw. neoromantycznego lub inaczej zwanego twórczością „Młodej Polski" wydać osobno dla młodzieży szkolnej, możliwie w opracowaniu samych wielkich twórców.

Koźmin. Dr E. Winkler.

Jak dotąd, nauczyciele nie przestają trąbić w uszy dziecka, jak gdyby były lejkiem, a zadaniem ucznia jest tylko powtarzanie tego, co mu powiedziano. Pragnę, żeby ochmistrz posługiwał się inną metodą: żeby badał to lub owo uzdolnienie swego wychowańca, by go doświadczał: niechaj mu pozwala badać samodzielnie, wybierać i rozróżniać, niech tylko w części otwiera mu drogę do słusznego, w części zaś niechaj wychowaniec sam ją znajduje.

Montaigne.

ŻABY.

Lekcja w III oddziale.

Okazy i pomoce.

1. Żywa żaba w terrarjum.
2. Żywe okazy żaby w rozmaitych stadjach rozwoju.
3. Szkielet żaby.
4. Preparaty rozwoju żaby.
5. Obraz „Żaby".
6. Kilka żywych owadów: pająków, much itp.
7. Akwarjum, lub większe naczynie z wodą.

Lekcję poprzedza wycieczka nad wodę, gdzie dużo żab. Celem wycieczki jest obserwacja tych zjawisk z życia żab, o których będziemy mówić na lekcji, i zebranie materjału.

1. Miejsce przebywania i opis zewnętrznych cech żaby. Stawiamy przed dziećmi terrarjum z żabami.

Jakie tu widzicie zwierzęta? Gdzie je złapaliśmy? W jakich jeszcze innych miejscach widzieliśmy żaby? (W rowach, kałużach, stawach, błotach, na łąkach.) Czego więc żaba potrzebuje do życia? (Wilgoci, wody.) Jakiej barwy jest skóra żaby? (Zielonawej lub szarawej.) Czy łatwo zauważyć żabę na tle łąki lub bagna? (Nie.) Dlaczego? (Bo jest podobna do kępek trawy, mchu lub grudek błota.) Jakie znaczenie dla żaby może mieć barwa jej skóry? (Chroni ją od wrogów.) Jakich wrogów żaby znacie? (Bociana, ptaki drapieżne i zwierzęta.) Czy tylko wzrokiem można się przekonać o obecności żaby? (Można ją usłyszeć, jak rechocze.) Kto widział rechoczącą żabę? Pokazujemy obraz.

Kiedy żaby rechoczą? (Na wiosnę wieczorem, czasem w upalny dzień.) Co się dzieje z żabą, gdy rechocze? (Koło pyszczka zjawiają się pęcherzyki.) W jaki jeszcze inny sposób możemy się przekonać o obecności żaby? (Jeżeli przechodzimy koło tego miejsca, gdzie siedzą żaby, to one skaczą do wody lub w błoto. Jak żaby wiedzą, że do nich się ktoś zbliża? (Słyszą.) Stukamy w tę ściankę terrarjum, przy której siedzi żaba; ta odskoczyła. Dlaczego żaba odskoczyła? (Usłyszała stuknięcie i zlękła się.) Jakiż więc słuch posiada żaba? (Dobry.) Czy to dla niej dobrze? (Tak, gdyż ostrzega ją przed wrogami.) Gdzie może być ucho żaby? (Pokazujemy błonę bębenkową z tyłu oczu i obja-

śniamy, że to jest właśnie organ słuchu żaby. Dajemy dzieciom żabę do ręki.) Jaka jest żaba w dotyku? (Śliska, zimna.) Jak myślicie, dlaczego żaba jest śliska? (Pokryta jest śluzem.) Co się stanie ze śluzem, gdy wystawimy żabę na słońce? (Śluz wyschnie i żaba zdechnie.) W jaki sposób chroni żaba swą skórę od wyschnięcia? (Przebywa w miejscach wilgotnych lub w wodzie.)

2. Pożywienie. Czem się żywi żaba? Dzieci wypowiadają swe domysły. Wrzucamy do terrarjum pająki, muchy i tym podobne owady. Żaba skacze i chwyta je. Gdyby to doświadczenie zawiodło, pokazujemy obraz. Przypatrzcie się, jak żaba skrada się do swej zdobyczy. Gdzie siedziała żaba? Gdzie był pająk? Co uczyniła żaba, by schwycić pająka? (Skoczyła.) W jaki sposób żaba skacze? (Wyprostowuje tylne nogi.) Jaki jest skok żaby w porównaniu z jej wielkością? (Bardzo duży.) Do czego pomaga żabie taki duży skok? (Do chwytania zdobyczy.) Jakie znacie już zwierzęta, które zapomocą skoku chwytają zdobycz? (Kota.) Co pomaga żabie do skoku? (Jej nogi.) Jaką rolę przy skoku spełniają przednie nogi? (Na nich żaba się opiera.) A tylne? (Żaba się niemi odbija od ziemi.) Czy zawsze udaje się żabie schwycić zdobycz? (Nie, owad może sfrunąć lub skoczyć w wodę.) Jeżeli owad skoczy w wodę, czy żaba może go wtedy schwycić? (Tak, ona też skoczy za nim i popłynie.) Kto z was widział, jak żaba pływa? Wpuszczamy żabę do akwarjum lub do dużego naczynia z wodą. Przypatrzcie się, jak żaba pływa. Co jej pomaga przy pływaniu? (Tylne nogi.) W jaki sposób? (Żaba się niemi odpycha.) Przypatrzcie się, jak zbudowane są tylne nogi żaby. Ile na nich palców? (Pięć.) Co znajduje się między palcami? (Błona.) Błona ta pomaga żabie przy pływaniu, ponieważ stawia wodzie większy opór. Jaką rolę przy pływaniu odgrywają przednie nogi? (Żadnej.) Ile na nich palców? (Cztery.) Co więc głównie pomaga żabie wykonywać ruchy zarówno w wodzie jak i na lądzie? (Tylne nogi.) Porównajcie ich wielkość z przedniemi! (Tylne nogi są znacznie dłuższe od przednich.) Opowiedzcie mi jeszcze, w jaki sposób żaba skacze? (Opiera się przedniemi nogami, a tylne wypręża i odbija się niemi od ziemi.) A jak żaba pływa? (Porusza tylnemi nogami, jak wiosłami.) Czy zauważyliście, czem schwyciła swą zdobycz? (Językiem.) Jakiej wielkości jest język żaby w porównaniu z jej ciałem? (Długi.) Pokażę wam

teraz język żaby. Przypatrzcie się, jak ten język przytwierdzony? (Przednim końcem.) Jaki jest tylny koniec języka? (Rozdwojony.) Czy można powiedzieć, że żaba wysuwa język z pyszczka?(Nie, ona go wyrzuca.) Dotknijcie palcem języka żaby! Jaki on jest? (Lepki.) Co się stanie z owadem, gdy żaba dotknie go swym językiem? (Przylepi się do języka.) Każemy dzieciom włożyć palec w paszczę żaby i dotknąć jej podniebienia, pociągając palcem ku przodowi. Co znajduje się na podniebieniu żaby? (Ząbki zagięte ku tyłowi, niby haczyki.) Jak sądzicie, na co żabie potrzebne są te ząbki na podniebieniu? (By zgarnąć zdobycz z języka i przepchnąć ją ku tyłowi.)

3. Przemiany w rozwoju żaby. Pokazujemy zebrany na wycieczce skrzek żabi. Co tu mamy? (Ikrę, albo jajeczka żaby.) Nazywamy to skrzekiem. Gdzie zebraliśmy skrzek żabi? Dzieci opowiadają. Chwyćcie ten skrzek palcami. Jaki on jest? (Jak galareta.) Oddzielcie jedno jajeczko! Jaki ono ma kształt? (Kuleczki.) Co znajduje się w środku tej kulki? (Czarna plamka.) Czy dużo było skrzeku żabiego w tem miejscu, skąd go zebraliśmy? (Bardzo dużo.) Dleczego żaby składają tak dużo jajeczek? Dużo z nich ginie? W jaki sposób? Zjadają go ryby, ptaki, woda go może porwać i unieść, woda może wyschnąć i wtedy jajeczka zginą. Czy więc z każdego jajeczka wylęgnie się mała żabka? (Nie, z bardzo niewielu.) Z jajeczka nieodrazu wychodzi zwierzątko podobne do dorosłej żaby, jak kurczątko do kury. Zwierzątko to będzie podobniejsze do rybki, niż do żaby. Jak je nazywamy? (Kijanką.) Z czego składa się ciało kijanki? (Z głowy i ogona.) Co widzicie na głowie kijanki? (Oczy.) A tuż za głową? Okaz we wczesnym rozwoju. Jakby gałązki? Jak myślicie, czem są te gałązki? Czy ryba posiada coś podobnego? (To są skrzela.) Do czego służą skrzela rybie? (Do oddychania.) A czem my oddychamy? (Płucami.) A na co potrzebne skrzela kijance? (Do oddychania.) Ponieważ kijanka oddycha skrzelami, gdzie tylko żyć może? (W wodzie.) Pokazujemy późniejsze stadja rozwoju żaby i robimy porównanie, a więc okaz bez skrzeli zewnętrznych, okaz z przedniemi kończynami, z zanikającym ogonem itp. Jeżeli szkoła nie posiada kolekcji preparatów rozwoju żaby, to możemy odrazu tę kolekcję z dziećmi sporządzić, wyjaśniając im jej pożytek dla celów szkolnych. Rozpatrzyliśmy tu, w jaki sposób z jajeczka po-

wstają dorosłe żaby. Opowiedzcie mi teraz, jakim zmianom ulega żaba, zanim stanie się dorosłą! U jakich to zwierząt widzieliście takie zmiany? (U owadów.) Jak nazywaliśmy te zmiany u owadów? (Przepoczwarnianiem.) Jak więc możemy nazwać te przemiany żaby? (Też przepoczwarnianiem.)

4. Zaklasyfikowanie żaby. Jaka jest różnica między oddychaniem kijanki, a dorosłej żaby? (Kijanka oddycha skrzelami, a żaba płucami.) Jakie zwierzę też oddycha skrzelami? (Ryba.) Jaka jest różnica w rozwoju ryby i żaby? (Z jajeczek rybich wychodzą odrazu małe rybki, a z jajeczek żaby kijanki.) Do jakich zwierząt zaliczamy rybę ze względu na to, gdzie ona żyje? (Do zwierząt wodnych.) Czy możemy do nich zaliczyć też żabę? (Nie, gdyż dorosła żaba oddycha płucami, a więc może żyć na lądzie.) Do jakich zwierząt zaliczylibyście kijanki? (Do wodnych.) A kijanki to przecież młode żabki, więc właściwie do jakich zwierząt zaliczymy żabę? (I do wodnych i do lądowych.) Tak! Takie zwierzęta, które część swego życia, mianowicie młodość, spędzają w wodzie a część na lądzie, nazywamy ziemnowodnemi. Jakiem więc zwierzęciem jest żaba? (Ziemnowodnem.) Gdy klasa jest należycie rozwinięta, można tu pomówić jeszcze o oddychaniu skórnem u żaby. Gdy dotykaliście żaby, to co czuliście? (Zimno.) A co sprawia, że nasze ciało jest ciepłe? (Krew.) Jaką więc krew posiada żaba? (Zimną.) Jaką krew posiadają ludzie i zwierzęta ssące? (Ciepłą.) Jakiem zwierzęciem możemy nazwać żabę ze względu na stan ciepła jej krwi? (Zimnokrwistem.) A psa, i kota? (Ciepłokrwistemi.) Pokazujemy szkielet żaby. Wskażcie kości kończyn, głowy. Jakie kości jeszcze pozostają? (Kręgosłup.) Jak nazywamy zwierzęta posiadające kręgosłup? (Kręgowcami.) Do jakich więc zwierząt zaliczamy żabę? (Do kręgowców.) Jakiem zwierzęciem jest żaba ze względu na rodzaj życia, ciepłotę krwi i swój szkielet? (Ziemnowodnem, zimnokrwistem, kręgowcem.)

Czy żaba wyrządza nam szkodę na polach, łąkach i w ogrodach? (Nie, gdyż nie karmi się roślinami.) A czy przynosi ludziom korzyść? (Tak, gdyż tępi szkodliwe owady.) Jaką szkodę może uczynić żaba rybakowi? (Zjada ikrę rybią lub małe rybki.) A jaką korzyść? (Żabami karmią się ryby drapieżne, raki.) Jakiem więc, naogół zwierzęciem jest żaba w stosunku do człowieka? (Pożytecznem.)

W zeszytach do notatek przyrodniczych polecamy narysować dzieciom tylną nogę żaby i jej język, oraz stadja jej rozwoju, a na lekcjach robót ręcznych lepią dzieci żabę z gliny lub plasteliny.
Rogoźno. Fr. Przyrowski.

O NAUCE PISANIA W NASZEM SZKOLNICTWIE.

Że nasze programy szkolne tak dla szkół powszechnych jak i dla średnich nie są idealne, o tem my wszyscy, jako nauczyciele wiemy i „czujemy“; mówi się o tem w szkole i w domu, mówi społeczeństwo — „ulica“, mówią w sejmie ustawodawczym i to bardzo nawet często w komisji oświatowej. Całe obywatelstwo, które współpracuje z nauczycielstwem i przyjaciółmi szkoły i dzieci domaga się *rewizji programów*, ażeby poszczególni nauczyciele nie musieli z konieczności, „tworzyć“ je sobie sami. Dążyć bowiem powinniśmy i musimy do ujednostajnienia programu naukowego w całem państwie, gdyż to jest w interesie nietylko nauczycielstwa ale i wszystkich.

Nie jest mojem zadaniem omawiać wszystkie przedmioty naukowe — wystarczy tylko przejrzeć czasopisma nauczycielskie i pedagogiczne tak dla szkół powszechnych jak i średnich a wyrobimy sobie zdanie, jakie są w tym kierunku dążenia i jakie naprawy w przedmiotach nauczania poczynić należy. Dziś natomiast chciałbym poruszyć kwestję nauki pisania i kaligrafji w naszem szkolnictwie, wychodząc z założenia, że umiejętność, która nam przez całe życie — jak cień towarzyszy, jest i musi być przedmiotem nauki, którego sobie absolutnie lekceważyć nie możemy i że w programach szkolnych nauka ta nawet „pierwsze miejsce“ znaleźć powinna. Znajomość pięknego i prawidłowego pisania jest dzisiaj przedmiotem tak ogólnego i powszechnego pożytku, biegłością tak potrzebną i pożądaną, że obecnie, w naszych czasach bez niej wprost obejść się nie można. Sama znajomość pisania dziś już nie wystarcza, — wiemy, że społeczeństwo słusznie się domaga, by młode pokolenie nauczyło się pisać czytelnie, pięknie i biegle.

Pamiętamy jeszcze bardzo dobrze wszyscy, że nauka pisania w programach szkolnych tak pod zaborem rosyjskim jak austrjackim i pruskim była przedmiotem nauczania w całej szkole ludowej t. zn., że do IV klasy włącznie nauka pisania albo jak ją

nazwano „kaligrafja“ była w każdej klasie udzielana po dwie godziny tygodniowo, a w klasach wyższych po jednej. Ponadto chcemy sobie w tej chwili przypomnieć, jaka to radość zapanowała u naszych młodych obywateli, gdy nauczyciel ogłosił, że rozpoczyna t. zw. „kaligrafję ozdobną“ a to: pisma listewkowe, kółeczkowe, strzałkowe, wstążkowe, grzebykowe, obwódkowe, listkowe, palikowe, deszczułkowe, — gdy nauczyciel uczniom podał wskazówki do używania pióra (stalówki) do pisma rondowego, fraktury, gotyckiego, szwabachu, ponadto gdy uczono „skoropisu łacińskiego albo rzymskiego“ (Italik), pisma t. zw. dworskiego albo kancelaryjnego, pism ozdobnych, nie mówiąc już o pismach secesyjnych, monogramach i nakrapiankach, które graniczyły już wprost ze sztuką rysowania.

Tych przyjemności obecne programy szkolne pozbawiają naszych dzieci ze szkoły powszechnej, bo na naukę kaligrafji nie masz miejsca w podziale godzin, nawet na naukę prawidłowego pisania (prawidłowej budowy liter). Tę umiejętność wtrącono do programu języka wykładowego, gdzie powiedziano, że nauka pisania nie stanowi osobnego przedmiotu, lecz wiąże się ściśle z nauką jezyka polskiego, a dalej powiedziane jest: „dążymy nie do pięknego pisma, które jest talentem (?!) lecz do pisma wyraźnego, czystego, i kształtnego“.

I tu nasuwa się rzecz ciekawa. Podczas gdy w programach szkoły powszechnej w podziale godzin niema miejsca na naukę pisania, program gimnazjalny przewiduje dla klas wstępnych (odpowiadających czterem klasom szkoły powszechnej) po dwie godziny tygodniowo. Jak to należy zrozumieć?

W jednem z rozporządzeń Min. W. R. i O. P. powiedzianem jest, że opracowanie szczegółowego programu dla gimnazjum niższego nie przesądza bynajmniej przyszłego ustroju szkolnictwa i nie stoi w sprzeczności z projektem siedmioletniej szkoły powszechnej i pięcioletniej szkoły średniej i że toruje się drogę do opracowania programu odpowiednich oddziałów szkoły powszechnej. Wobec powyższego zrozumiałem jest i wskazanemby było, by już w najbliższym czasie przystąpiono do rzeczywistej pracy, celem ujednostajnienia programu naukowego siedmioklasowej szkoły powszechnej z niższem gimnazjum, czego rezultatem byłoby wprowadzenie nauki pisania (kaligrafji) jako przedmiotu do szkoły powszechnej.

Że to, co powyżej powiedziałem, powinno się już było stać, stwierdza Ministerstwo w wydawnictwie swojem pod: „Program naukowy szkoły średniej“ *), i że zarówno reforma programów jak i sposobów nauczania musi rozpocząć się od klas najniższych szkoły średniej, ewentualnie sięgnąć do odpowiednich oddziałów szkoły powszechnej, aby po stworzeniu w ten sposób mocnego fundamentu u dołu, stopniowo sięgać do klas coraz wyższych.

Wracając do nauki pisania w szkolnictwie powszechnem zaznaczyć muszę, że dla wielu pominięcie w programach tego przedmiotu nauczania jest zagadką. Ostatniemi czasy słyszymy, że inspektorowie szkolni w niektórych okręgach urządzają ankiety, odnośnie do nauczania kaligrafji, i że na niektórych posiedzeniach w tej sprawie, zastanawiają się nad tym przedmiotem nauczania, jako też nad sposobem pisania t.j. nad kierunkiem pisma. Czy te ankiety i posiedzenia w sprawie nauki pisania mają charakter urzędowy tj. czy odbywają się na polecenie władz, czy są akcją przygotowawczą nie jest nam znanem, — faktem jest jednak, że jakkolwiek publikacyj poważniejszych jeszcze nie było, bardzo poważny ruch w nauczycielstwie i u przyjaciół szkoły w tym kierunku zauważyć się daje.

Pismo, względnie nauka pisania, tak samo jak każda inna umiejętność ma bardzo poważną historję. Już u starożytnych pismo nietylko było szanowane ale było przedmiotem największego uwielbienia, a po upadku państwa rzymskiego istniał przywilej t. zw. prawo piśmienne (jus literaturae, jus clericatus), że skazanych uwalniano od śmierci, jeśli znali sztukę czytania i pisania. W języku polskim mamy cenne dzieło Jacka Przybylskiego: „O kunszcie pisania u starożytnych“ — Kraków 1788, w którem na podstawie licznych i ciekawych źródeł podaje nam pisarzy i kaligrafów w starożytności.

W nowszych czasach doszła kaligrafja u ludów zachodnich do takiej wysokości i doskonałości, że graniczy poniekąd ze sztuką rysowania. Ale i u nas od dawien dawna przywiązywano do nauki pisania wielką wagę, czego dowodem jest cały szereg nazwisk pisarzy w wiekach od XIV do XVI, o których wspomina Lelewel,

*) „Zasady planu nauczania w szkole średniej.“ Lwów — Warszawa, Książnica Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych 1921.

oraz okazały poczet polskich kaligrafów, których w swej bibljografji wymienia Estreicher. — Z dzieła drukarza krakowskiego Jana Januszowskiego: „Nowy Karakter Polski“ 1594, dowiadujemy się, że poprawą pisma polskiego zajmowali się nietylko tacy wybitni mężowie, zajmujący w społeczeństwie bardzo wysokie stanowiska jak kanclerz i hetman Jan Zamojski, poeta Jan Kochanowski, pisarze Łukasz Górnicki i Stanisław Orzechowski ale i polscy królowie Zygmunt August i Stefan Batory.

Bardzo poważnem dziełem, traktującem o nauce pięknego pisania jest Stanisława Serafina Jagodyńskiego „Kalligraphia albo Cancellaria“ 1695, w którem podaje się najdawniejsze, może pierwsze polskie wzory pisma kaligraficznego oraz zasady teorji i metodyki pięknego pisania.

W wieku XVIII pojawiły się „Forszryfty nowe polskie“ wydane przez Michała Groella w Warszawie w r. 1773 i książka pod tytułem: „Sztuka pisania“ (w trzech rozdziałach), wydana również w Warszawie w r. 1781. Najcenniejszem dla nas z tego okresu jest: „Wzór pisma, dodany do Elementarza dla szkół parafialnych i narodowych“ Kraków — Wilno — Warszawa 1785, wiekopomnej Komisji Edukacyjnej, która tym „Elementarzem“ wyprzedziła wszystkie inne ucywilizowane narody w metodzie czytania na podstawie pisania. „Wzór“ ten odznacza się nadzwyczajną prostotą, wyrazistością i czytelnością, a więc najgłówniejszemi zaletami prawdziwie dobrego pisma.

Chlubą polskiej literatury kaligraficznej są dzieła: „Nauka o dobrem piśmie“, X. Kopczyńskiego, Pijara — Warszawa 1807 i „Wzory polskie“ Autuszenicza, Oleszczyńskiego, Piórkiewicza i Tarczyńskiego*).

Największą zasługą na polu nauki kaligrafji położył lwowski prof. Józef Czernecki, który prócz „Podręcznika do nauki kaligrafji“, wydanego nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie 1904 r., ogłosił bardzo dużą ilość prac i rozpraw o nauce pisania i kaligrafji w czasopiśmie pedagogicznem: „Szkoła“ i jej dodatku: „Praktyce szkolnej“ wychodzącym we Lwowie.

*) Józef Czernecki, „Najdawniejsze wzory pisma polskiego i polskie podręczniki do nauki kaligrafji“. — Lwów 1902,

Jak widać z tego krótkiego i pobieżnego szkicu historji nauki pisania i kaligrafji w Polsce, że nauka ta ma prawo obywatelstwa, że w naszem szkolnictwie powszechnem powinna być nieoddzielną cząstką ogólnego wykształcenia naszej dziatwy i młodzieży, że powinna być oddzielnym przedmiotem obowiązkowym, i że program powinien przywiązywać do nauki tej wielką wagę i wyznaczyć osobne na ten cel godziny. Nauka pisania, jako przedmiot naukowy nie powinien być traktowany jako odpoczynek lub jako bezmyślne przepisywanie, ale powinien być udzielany w sposób właściwy i naturalny i być nauką główną, przedmiotem wykładowym w ścisłem tego słowa znaczeniu.

Nauka pisania ma także, jak każdy inny przedmiot nauczania wielkie znaczenie wychowawcze. On ćwiczyć powinien nietylko rękę, ale kształcić umysł, — nauka ta pobudza uwagę, podnieca wolę ku dobremu, przyzwyczaja do posłuszeństwa i karności, zaostrza zmysł porównawczy i krytyczny, bystrość i sąd, obudza zamiłowanie do piękna, prawidłowości, taktu, zgodności, porządku i czystości. Że nauka kaligrafji wpływa na wyobraźnię i zmysł estetyczny ucznia, nie ulega wątpliwości. Dziecko, które brzydzić się będzie plamą w zeszycie, wystrzegać się będzie wszystkiego, coby i jego życie splamić mogło.

Kaligraf Jagodyński twierdzi, iż „dobry rozum, dobrem pismem się okazuje“ i iż „dobre pismo jest jakby drugim językiem, posłem i tłumaczem naszych myśli“. Że pismo jest tłumaczem naszych myśli i uczuć, i jest wyrazem świata wewnętrznego czyli jak się wyrażę „wyrazem naszej duszy“ stwierdzić mogę nietylko jako kaligraf ale i z praktyki jako wieloletni zaprzysiężony sądowy znawca pism.

Otóż dochodząc do wniosku, że nauka pisania ma bezwarunkowo znaleźć miejsce właściwe w programach naukowych, musimy się tylko jeszcze zastanowić, jaki jest najwłaściwszy i najpraktyczniejszy kierunek pisma na podstawie najnowszych poglądów świata nauczycielskiego i lekarskiego.

Pytanie to stawiali sobie kaligrafowie od lat wielu. Jeden z najwybitniejszych kaligrafów współczesnych prof. Józef Czernecki ze Lwowa, propagował pismo pochyłe. Ogłosił nawet rozprawki: „Układ ciała, położenie zeszytu i kierunek pisma“ 1893 i „Najprostsza odpowiedź na pytanie, jakim ma być kierunek pisma“ — Lwów. Praktyka szkolna. 1903.

Jego zasadami przejąłem się i jako nauczyciel kaligrafji propagowałem przez długie lata pismo pochyłe. Życie jednak przekonało mnie, że tak nie jest. Już w rozprawce jednej wypowiedziałem się*) i nadal stoję na tem stanowisku, jakkolwiek są pewne względy, które przemawiają i za pismem pochyłem, że najwłaściwszem i najracjonalniejszem jest pismo proste, pismo pionowe t.zw. „pismo przyszłości". Władze szkolne na podstawie orzeczeń wybitnych znawców nauki pisania już wprowadziły do szkół elementarnych pismo proste, które pod wieloma względami jest najskuteczniejszem i — wedle zdania lekarzy — najzdrowszem. Pismo to usunie u nas te t. zw. „choroby szkolne", jak krótkowzroczność, zezowanie, skrzywienie głowy, kręgosłupa, opuszczenie lewego ramienia itp., które po największej części z powodu wadliwej pozycji podczas pisania powstają.

Program szkolny, mówiąc o pisaniu (Program języka polskiego, str. 43) zostawia nauczycielowi pewną swobodę w wyborze kierunku pisma, między innemi zaznacza wyraźnie, że prawidłowa pozycja polega na siedzeniu „prosto", tak, aby linje barków, oczu i brzegu stołu biegły rownolegle. Zeszyt ma leżeć prosto.

Władze szkolne dążą do wprowadzenia jednolitego kierunku pisma w całem państwie a przedewszystkiem w szkolnictwie powszechnem.

Dotychczas zauważyć się dają w sprawie kierunku pisma dwa zwalczające się obozy: jedni propagują pismo pochyłe (dawna metoda), drudzy pismo proste t. zw. „pismo przyszłości" (nowa metoda). Będziemy musieli zastosować się do tej metody, którą sfery miarodajne a to wybitni nauczyciele-kaligrafowie, pedagogowie, lekarze przez władze szkolne polecą, jakkolwiek to może nie będzie po naszej myśli — ale inaczej być nie powinno.

Najnowszy prąd w tym kierunku chce ostatecznie kres położyć tym najrozmaitszym anomaljom, chcę, by nasze dzieci — ci przyszli obywatele opuścili szkołę nietylko z potrzebnemi wiadomościami naukowemi ale i zdrowo, co będzie z pożytkiem dla młodzieży i całego społeczeństwa.

Warszawa. G. Hecht.

---

*) G. Hecht : „O dwuręczności w wychowaniu i nauczaniu". Przyjaciel Szkoły. Nr 4 (20. II. 1925 r.) Poznań.

OCENY KSIĄŻEK.

Słowacki: *Dzieła wszystkie pod redakcją Juljusza Kleinera.* Tomy I., II., IV., X. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1924.

Radosna wiadomość dla wszystkich, a przedewszystkiem polskiego świata nauczycielskiego, iż pojawiły się już na półkach księgarskich cztery tomy zapowiadanego, o wartości iście monumentalnej, wydawnictwa kompletu dzieł Słowackiego, opracowane krytycznie i z tekstem naukowo komentowanym, doprowadzonym do postaci, jaką mu wyznaczyły zamierzenia twórcze autora.

Zastosowanie krytyki naukowej tekstu i uwzględnienie źródeł dotąd niewyzyskanych, dały profesorowi Kleinerowi i jego współpracownikom podstawę uzasadnioną do stwierdzenia we wstępie, iż ogłaszają obecnie istotnie nowe wydanie dzieł tego największego poety romantycznego, nietylko u nas ale może i w Europie całej, jak to zaznaczył trafnie chociażby prof. Łempicki w swoich refleksjach krytycznych.

Postać zupełnie odmienną otrzymać ma tekst *Króla Ducha, Beniowskiego, Dzieła filozoficznego, Poematu filozoficznego* i *Zawiszy Czarnego,* zmiany głęboko w układ i treść utworu sięgające zapowiedziane są również w odniesieniu do tekstu *Horsztyńskiego, Agezylausza, Samuela Zborowskiego* i francuskiej *Beatrix Cenci.* Po raz pierwszy ukaże się *Le Roi de Ladawa,* znany dotąd tylko w lichym przekładzie i szereg nieznanych dotychczas urywków. Przez zespolenie rozdzielonych mylnie utworów czy fragmentów uzyskają kształt nowy *Listy poetyckie z Egiptu* i *Preliminarja podróży J. O. Ks. Radziwiłła Sierotki do Ziemi Świętej,* jako pozycje zaś nowe wyodrębnione być mają poemat o *Ks. Marku* i szczątki *Ksiąg rodzaju narodu polskiego.*

W zakresie tekstu zapowiada się obecne wydanie na podstawie tego, co znajdujemy w czterech wydrukowanych już tomach, jako *„editio ne varietur"* — wedle słusznej zapowiedzi prof. Kleinera, w dziedzinie zaś wstępów i objaśnień umożliwi ono dopiero czytelnikowi zrozumienie i pełne przeżywanie utworów „niezmącone przez trudności, których niefachowiec przezwyciężyć nie potrafi".

Stwierdzając związki między różnemi dziełami poety, udostępnić ma zarazem istotne zdobycze odnośnie do badań podjętych nad niemi.

Pogląd na całość wiedzy o Słowackim podaje bibljografja, będąca wynikiem kilkuletniej, systematycznie prowadzonej pracy, podjętej przez prof. Wiktora Hahna, złączona z wydaniem obecnem, a dodawana jako dodatek do każdego tomu zosobna. Obejmuje ona wydania, przekłady, krytyki i sądy współczesne, opracowania, wpływy literackie, opracowania muzyczne, utwory poety w malarstwie i rzeźbie, przedstawienia sceniczne itd.

W czterech tomach dotąd wydanych pomieszczono następujące utwory Słowackiego. Tom I-szy: Powieści poetyczne i poezje dramatyczne tj. *Mindowe, Marja Stuart,* w opracowaniu Józefa Ujejskiego. Tom III-ci: *Anhelli, Poemat Piasta Dandyszka o piekle, Trzy poemata, (Ojciec Zadżumionych, W Szwajcarji, Wacław.) Kilka słów odpowiedzi na artykuł pana Z. K.* (Stanisława Ropelewskiego). Wszystkie te utwory opracował prof. Kleiner.

Tom IV-ty w opracowaniu i z objaśnieniami również prof. Kleinera obejmuje *Balladynę, Mazepę,* i *Lillę Wenedę* wraz z *Listem do Aleksandra H.* (Hołyńskiego) i *Grobem Agamemnona,* a więc *Listy egipskie* tudzież *Listy do autora Irydjona.*

Tom X-ty wypełniają: *Beniowski, Pan Alfons, Krytyka krytyki i literatury, O poezjach Bohdana Zaleskiego, Księgi rodzaju narodu polskiego, Jan Kazimierz,* w opracowaniu Jul. Kleinera, a nadto *Fantazy* (Nowa Dejanira) *Wallenrod* (dramat) i *Złota Czaszka* — opracowane przez Jana Czubka i Jul. Kleinera.

Pojawienia się dalszych tomów, a będzie ich szesnaście, oczekują z niecierpliwością niezliczone rzesze wielbicieli poety, a wśród nich niewątpliwie w pierwszym rzędzie nauczyciele w szkołach polskich, którym ułatwi ta edycja poznanie w całej pełni twórczości Słowackiego, uwypukli należycie zasadnicze pierwiastki tej przebogatej i genjalnej indywidualności, umożliwi i zachęci do przelania umiłowania poety na tysiączne szeregi młodzieży kształcącej się pod ich kierunkiem. Przyczyni się to do upowszechnienia myśli wieszcza na podźwignięcie i zbogacenie ducha dorastających pokoleń.

Rozumiejąc przez *dzieła* tylko to, co nosi piętno utworu literackiego, nie zamierza prof. Kleiner jako redaktor wydawnictwa włączać do tej edycji, ani listów, ani pamiętnika czy dziennika, ani biografji ojca, czy też jakichkolwiek no tatek, o ile nie są one planem poematu.

Szesnasto-tomowy komplet da nam tylko utwory zrodzone z wizji piękna, drukowane za życia autora lub częściowo ogłoszone po jego śmierci, przekazane obecnie społeczeństwu przez wydawcę prof. Kleinera, który ogólnie dziś uznany jest za najlepszego po Małeckim znawcę Juljusza Słowackiego, odznacza się wyjątkową pracowitością i posiada ogromny zasób energji, tudzież niezwykłą erudycję. Słusznie też zaznaczono we wstępie, podanym przez Dyrekcję Zakładu im. Ossolińskich, że prof. Kleiner włożył w trud swój wydawniczy — „serce uczonego i czciciela poety, dla dobra przedsięwziętej zbożnie rzeczy".

Zakład Narodowy im. Ossolińskich, owa prawdziwa *„Akropolis polskości Lwowa"*, podjęciem tego monumentalnego wydawnictwa, któremu podobnego nie doczekał się niestety dotąd Mickiewicz, złożył także dowód, jak słusznym był głos ogólny w pierwszej ćwierci XIX stulecia — nazywający ten instytut przybytkiem *muzom ojczystym* poświęconym. Niechaj i o tem pamiętają i pouczą młodzież swoją nauczyciele nasi. Dr K. Nitman.

Dr Fryderyk Papée: *Historja miasta Lwowa w zarysie* z 30 ilustracjami, wydanie drugie poprawione i uzupełnione. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1924. Str. 286.

Książkę tę czyta się z niesłabnącem zajęciem od początku do końca. W pracę swą, prócz znajomości historji i stosunków włożył autor tyle umiłowania Lwowa i dziejów jego, że ci nawet, którym dotychczas ten stary gród kresowy obcy był i obojętny, pokochają go i zapragną poznać.

Pięknym językiem, przejrzystym stylem, żywo i obrazowo opowiedziana historja Lwowa, wije się przed nami barwną wstęgą. Widzimy wśród cudnej lesistej i pagórkowatej okolicy położony Lwi gród, powstały jako twierdza przeciw Ta-

tarom w połowie XIII wieku. Nie oparł się jednak pierwotnie przemocy najeźdźców — zburzony powstał silniejszy, a wokół niego zaczęto budować inne osiedla i domy Boże. Wśród groźnych okrzyków tatarskiej, tureckiej i kozackiej czerni, szczęku broni i pożarów, których pastwą kilkakrotnie padły przedmieścia lwowskie, przesuwają się przed nami obrazy krwawych oblężeń i bohaterskich walk dzielnego mieszczaństwa z wrogą nawałą. Z pogardą życia i mienia, wierni swym królom do ostatniego tchu, bronili mieszczanie przedmurza chrześcijaństwa. A gdy w r. 1772 Austrjacy wkroczyli do Lwowa, spotkali się z dumnem i odpychającem stanowiskiem mieszkańców; na rozkaz stawienia się władz duchownych i świeckich na uroczystościach, towarzyszących objęciu miasta przez gubernatora, udano się pod przymusem do kościoła, lecz od przyjęcia u gubernatora wymówili się wszyscy chorobą.

W następnych latach obcego panowania, stale i dobitnie zaznaczał Lwów swą polskość i niejednokrotnie pieczętował ją krwią swych najlepszych synów. W tej tradycji wyrosły lwowskie „orlęta".

Znając dokładnie nietylko historję, lecz i dzieje rozwoju kultury i dobrobytu miasta, zaznajamia nas autor z życiem mieszczan w różnych epokach. Widzimy bogatych kupców ormiańskich, włoskich, angielskich i niemieckich, którzy, przyjechawszy w celach handlowych, tak przylgnęli do Lwowa, że pozostają tam na zawsze, poślubiając córki tamtejszych mieszczan, a nierzadko i wielmożów (np. Korniakt, rodem z Krety, Annę Dzieduszycką), a synowie ich i wnuki są gorącymi patrjotami polskimi, i wraz z Polakami walczą o wolność swego grodu. Dalej daje nam autor obraz materjalnego i duchowego rozwoju miasta, jego ustroju, oświaty, instytucyj społecznych i dobroczynnych, sztuki, przemysłu i rzemiosł — nie pomijając żadnej dziedziny. Zakończenie stanowi ostatnia epoka wielkiej wojny i jej bolesny, nie mniej triumfalny finał: rok 1918 i niezłomne stanowisko Lwowa, dumnie noszącego hasło: semper fidelis.

Książka ta powinna znaleźć się w ręku wszystkich, którzy miłują dzieje ojczyste; wątpiący znajdą w niej ożywcze źródło wiary i wzniosłe przykłady poświęcenia i zaparcia się siebie, gdy idzie o dobro Ojczyzny. — Staranne wydanie i liczne ryciny składają się na piękną szatę zewnętrzną. P.

K. Demel: *Ryby Bałtyku Polskiego.* Bibljoteczka Przyrody i Techniki. Zeszyt 11. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa, 1924.

Książeczka *Ryby Bałtyku Polskiego*, napisana w Morskiem Laboratorjum Rybackiem w Helu, jest wstępem niezbędnym do poznania ryb naszego morza. Zawiera ona tablice, umożliwiające zupełnie ścisłe określenie wszystkich dotąd notowanych gatunków naszych ryb morskich, — z pomocą cech najbardziej znamiennych, łatwo rzucających się w oczy, których poznanie nie wymaga specjalnego przygotowania. Ilustrację, z których większość wykonana ręką autora, ułatwiają określenie gatunku. Nadto w książeczce zebrane są dane, odnoszące się do sposobu życia tych ryb, oraz ich rozprzestrzenienia geograficznego, zarówno w Bałtyku jak i poza Bałtykiem.

Jako taka znaleźć się powinna w rękach wszystkich, których los szczęśliwy rzuci nad morze, umożliwi im ona dokładne zapoznanie się z nielicznemi zresztą, ale ciekawemi rybami Bałtyku, szczególnie młodzież nasza powinna z niej korzystać.

NADESŁANE KSIĄŻKI.

RELIGJA.

O. J. Woroniecki O. P.: Katolicka etyka wychowawcza. Część I, analityczna. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1925. Str. 232.

HIGJENA.

St. Kopczyński: Opieka higjeniczno-lekarska nad szkołami i stan zdrowia młodzieży w szkołach Rzeczypospolitej. Warszawa 1925, Str. 19.

JĘZYK POLSKI.

St. Baczyńska i A. Oderfeldówna: Patrzę i opisuję. Część II. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1925. Str. 103.

Prof. A. A. Kryński: Gramatyka języka polskiego. Szkolna. M. Arct, Warszawa 1923. Str. 252.

Br. Malanowski: Pisownia języka polskiego według zasad ustalonych i obowiązujących. Część I. „Nasza Księgarnia", Warszawa. Str. 83.

LITERATURA.

K. Wojciechowski: Zwięzły podręcznik historji literatury polskiej. Księgarnia St. Köhlera Spadkobierców, Lwów. Str. 202.

MATEMATYKA.

A. Marcinkowski: Zbiór zadań algebraicznych dla szkół wydziałowych. Część I. Drukarnia Katolicka T. A., Poznań 1925. Str. 33.

HISTORJA.

Wł. Dzwonkowski: Repetytorjum maturale z historji powszechnej IV. Historja nowoczesna ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski. Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa, Str. 201.

Z. Findeisenówna: Hołd pruski. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1925. Str. 48.

GEOGRAFJA.

I. Gulgowski: Kaszubi. Księgarnia Geograficzna „Orbis" Kraków 1924. Str. 128.

A. Kudelski: Metodyczny kurs geografji w 55 lekcjach dla klasy pierwszej szkół średnich. Gimnazjum im. J. Zamoyskiego, Warszawa, 1923. Str. 42.

A. Kudelski: Metodyczny kurs geografji w 45 lekcjach dla klasy drugiej szkół średnich. Gimnazjum im. J. Zamoyskiego, Warszawa 1924. Str. 59.

ŚPIEW.

Strzelec z Wyszyn: Owoc zakazany wyrokami pruskich sądów, Poznań 1925. Str. 78.

RÓŻNE.

M. Dąbrowska: Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego. Związek Polskich Stowarzyszeń Spożywców, Warszawa-Mokotów 1925. Str. 31.

R. Kluge: Kooperatywa w szkole. Wyd. II. Związek Polskich Stowarzyszeń Spożywców, Warszawa 1920. Str. 50.

Dr A. Mogilnicki: Dziecko i przestępstwo. Wydanie II. M. Arct, Warszawa 1925. Str. 426.

Wł. Radwan: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1925. Str. 157.

Wł. Stiller i St. Skowron: Pojedyńcza książkowość rzemieślnicza. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1925. Str. 52.

WYDAWNICTWA SERYJNE.

„Bibljoteka Domu Polskiego", Warszawa.

Tom 1. Kalendarz informatorski. Str. 122.

Tom. 2. J. I. Kraszewski: Pamiętnik Mroczka. Str. 152.

Tom 4. W. Kosiakiewicz: Nasz Mały. Str. 92.

Tom 5. M. Rodziewiczówna: Ryngraf. Str. 133.

Tom 8. W. Skiba: Nad poziomy. Str. 126.

Tom 11. M. Smolarski: Białe moce. Str. 109.

Tom 12. A. Strug: Ich syn. Str. 123.

„Bibljoteka Higjeniczna", Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa.

Zeszyt VIII. Dr St. Progulski: Higjena niemowląt. Str. 75.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Czy bruljon ma posiadać drukowane szczegóły?

Uważam, że tak. Dziecko nie umie jeszcze ortograficznie pisać, ma się tego w szkole nauczyć, to też nauczyciel przy każdej sposobności zwraca uwagę na błędy. Jakże jednak jest w domu? Rodzice często piszą nie lepiej od dziecka, nieraz nawet są analfabetami. Kto tu wskaże właściwą formę dziecku, niewiedzącemu jak dany wyraz napisać? Może to skutecznie uczynić karta w zeszycie, zawierająca w krótkości prawidła ortograficzne i ewentualnie wyjątki. Dziecko przejrzy sobie odpowiednie reguły lub słowa, co będzie zarazem powtórzeniem przerobionego materjału z pisowni i w rezultacie napisze wyraz dobrze. Lepsze więc takie wyjście, aniżeli miałoby napisać źle i z błędną pracą przyjść do szkoły. Ze zrozumiałych względów nie życzymy sobie kartek z szczegółami z pisowni w tych zeszytach, gdzie dziecko pisze dyktando jako sprawdzian; do takich ćwiczeń należy więc użyć zeszyt bez owych kartek.

Często znajdujemy w zeszytach także drukowaną tabliczkę mnożenia. Uważam myśl tę za mniej szczęśliwą. Tabliczkę mnożenia powinno dziecko umieć na pamięć, a jeśli ją nie umie, musi znać metodę, jaką znaleźć iloczyn ($5 \times 6 = 30 = 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 30$). Przy rachunkach powinno dziecko myśleć, a nie szukać sobie na tabeli ułatwienia.

Nie jestem też zatem, aby na kartce w zeszycie drukowano rozmaite szczegóły z geografji lub historji. Cóż bowiem można podać na dwóch kartkach? Natomiast poleciłbym, aby na pierwszej stronie wydrukowano jakiś obraz historyczny, przedewszystkiem należałoby drukować te obrazy Matejki i Grottgera, które poleca omawiać program ministerjalny w IV oddziale szkoły powszechnej. Nie każde dziecko może sobie kupić te obrazy, bo są za drogie, każde będzie mogło je jednak zbierać, jeśli w każdym zeszycie będzie choć jeden obraz. Mając zaś zbiór tych obrazów, przez siebie zebranych, w ręku, łatwiej zrozumie nauczyciela, a i w domu, patrząc na nie, przypomni sobie to, co nauczyciel mówił na lekcji. Pod każdym obrazem powinien się znajdować krótki opis osób, przedstawionych na obrazie.

W końcu może się na kartce znajdować rozkład godzin. Ludwik Bandura.

PYTANIA.

11. *Jak można dodatnio wpłynąć na podniesienie czytelnictwa wśród nauczycieli młodszych?* *S. F. R.*

12. *Czy pożądanemby było nauczanie historji Polski wierszem i czy forma taka przyczyniłaby się do utrwalenia w pamięci jej treści?* *M. W. w T.*

13. *Co przyniesie większą korzyść słabszemu uczniowi pierwszego oddziału, czy powtórzenie tego samego materjału, czy dwuletnia nauka w klasie następnej?* *A. Z. w Ż.*

14. *Co mówi nam nowa winieta „Przyjaciela Szkoły“, zaprojektowana przez prof. Wł. Lama?* *Z. D.*

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

TOWARZYSTWO POWSZECHNYCH UNIWERSYTETÓW REGJONALNYCH ogłosiło ankietę w sprawie odrodzenia życia umysłowego, społecznego i gospodarczego prowincji polskiej. Ażeby poruszyć opinję publiczną w tak doniosłej dla naszego życia państwowego i egzystencji narodowej sprawie, zwróciło się z ankietą tą do wszystkich działaczy społecznych, senatorów i posłów, do przedstawicieli rządu, nauki, literatury i sztuki polskiej, instytucyj naukowych, społecznych i gospodarczych, prasy, szkolnictwa, samorządu i administracji.

Ankieta ogłoszona jest w formie pytań, które poniżej, w celu zainteresowania czytelników, podajemy.

Z zagadnień ogólnych: 1. Czy można mówić o odrębnem i własnem życiu prowincji polskiej i w jakich granicach terytorjalnych? 2. Jaki jest stosunek prowincji do stolicy państwa? 3. Na jakiej podstawie możnaby zachować odrębność terytorjów naturalnych i tradycyjnych (regjonów ziemi) Polski, a znieść separatyzmy będące wynikiem zaborów?

Z życia umysłowego: 4. Czy życie kulturalne prowincji podniosło się, czy też obniżyło w stosunku do czasów przedwojennych i jakie mogą być tego przyczyny? 5. Jaką rolę mogą i powinny odegrać w kierunku podniesienia życia umysłowego prowincji instytucje społeczne, organizacje zawodowe, samorząd i szkolnictwo? 6. Jaka forma organizacyjna byłaby najodpowiedniejsza do podniesienia życia umysłowego prowincji polskiej?

Z życia społecznego: 7. Jakie są najistotniejsze braki życia społecznego prowincji? 8. Jak wygląda organizacja i inicjatywa społeczna na prowincji? 9. Jaki jest stosunek inicjatywy społecznej do realizacji, wykonania zamierzeń?

Z życia gospodarczego: 10. Czy istnieje świadomość indywidualnej, odrębności jednostek gospodarczych i w jakich granicach terytorjalnych? 11. Jakie zagadnienia dla rozwoju danych ośrodków gospodarczych są dzisiaj najżywotniejsze? 12. Jaką rolę mogą i powinny odegrać organizacje społeczne i zawodowe, oraz samorząd w życiu gospodarczem prowincji?

Odpowiedzi niekoniecznie na wszystkie pytania lecz zato konkretne i ścisle sformułowane w postaci wyczerpującej, lub w formie artykułu, należy przesyłać pod adresem: Towarzystwa Powszechnych Uniwersytetów Regjonalnych (Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa, Marszałkowska 123) dokąd można się zwrócić o bliższe informacje.

ANKIETA W SPRAWIE URZECZYWISTNIENIA ZASAD SZKOŁY TWÓRCZEJ W SZKOLNICTWIE POLSKIEM. Najważniejszem zagadnieniem, jakiem się obecnie zajmuje świat pedagogiczny — to *szkoła twórcza, szkoła pracy*. Nauczycielstwo polskie poświęca również baczną uwagę tej sprawie i dąży usilnie do udoskonalenia szkoły i wychowania młodzieży polskiej na obywateli przygotowanych do radosnej pracy twórczej.

Redakcja *Rocznika Pedagogicznego* poświęciła znaczną część tomu II (1924) zagadnieniom *szkoły twórczej*. W tomie następnym, przygotowywanym obecnie,

redakcja pragnęłaby zobrazować realizację dążeń do przebudowy szkolnictwa w duchu zasad szkoły pracy zagranicą, przedewszystkiem zaś — w Polsce. Autor artykułu o szkole twórczej — opracowujący ciąg dalszy dla III tomu i redakcja *Rocznika* wykonywać będą mogli swe zadania tylko przy szerokiej życzliwej pomocy nauczycielstwa, które działa na tem polu.

Zwracamy się więc z uprzejmą prośbą o nadesłanie odpowiedzi na pytania poniżej podane:

Szkoła męska, żeńska, koedukacyjna . . . . . . w . . . .
klas (oddziałów) . . . uczniów . . . w tem chłopców . . . dziewcząt . .

1. Czy odpowiadający zajmował się teoretycznie zagadnieniem *szkoły twórczej* i w jaki sposób?
2. Jaki jest osobisty pogląd odpowiadającego na istotę *szkoły twórczej?*
3. Czy kiedy podejmował (a) Pan (i) próby około realizacji *szkoły twórczej?* Na czem polegają te ich usiłowania i jakie są ich wyniki?
4. W szczególności:

a) Czy szkoła posiada internat i jak jest on prowadzony?

b) Czy szkoła prowadzi nauczanie robót ręcznych i w jakim zakresie?

c) Czy szkoła posiada ogród lub grządki poza obrębem zabudowań szkolnych, czy wprowadza zajęcia rolnicze, hodowlane i ogrodnicze?

d) Czy szkoła zachęca uczniów do pracy indywidualnej wedle upodobań osobistych?

e) W jaki sposób prowadzone jest wychowanie fizyczne?

f) Czy szkoła organizuje wycieczki krajoznawcze i popiera sport pieszy, kołowy i harcerstwo?

g) Jakich metod szkoła używa, żeby wyrobić w uczniach zdolność sądzenia i rozumowania?

h) Czy szkoła daje uczniom sposobność do pogłębiania wiedzy w obranej gałęzi specjalnej?

i) Jaką rolę przypisuje się w nauczaniu obserwacji faktów i doświadczeniu?

j) W jaki sposób pobudzana jest twórczość dziecka, czy szkoła zaobserwowała własne zainteresowania dzieci i w jaki sposób je zużytkowuje?

k) W jakiej mierze szkoła opiera się na pracy indywidualnej ucznia? O ile i w jaki sposób wprowadza pracę zbiorową?

l) Czy próbowano skupiania w rozkładzie zajęć przedmiotów pokrewnych i kolejnego poświęcania czasu grupom przedmiotów?

m) Czy istnieje w szkole samorząd uczniowski, w czem się przejawia?

n) Jakie nagrody i kary są używane w szkole?

o) Jaką rolę szkoła wyznacza współzawodnictwu?

p) O ile szkoła dba o estetykę urządzeń?

r) Jaka jest rola muzyki w szkole?

s) Co szkoła czyni dla wyrobienia poczucia moralnego i odpowiedzialności zbiorowej?

t) Co szkoła czyni dla wykształcenia zdrowego rozsądku?

5. Od jakich warunków zależy rozwój *szkoły twórczej* w Polsce?

Data . . . . Podpis . . . . . .

Odpowiedzi mogą dotyczyć nie całej szkoły, lecz klasy, lub oddziału, co należy wyraźnie zaznaczyć.

Odpowiedzi winny być treściwe, jasne, oparte na bezpośredniej obserwacji i na materjale faktycznym. Pożądane są treściwe protokóły na podstawie nauki w ciągu jednego do dwóch tygodni, prowadzonej w duchu *szkoły twórczej.*

Prosimy uprzejmie o nadesłanie odpowiedzi do 30 sierpnia 1925 r. pod adresem: Redakcji *Rocznika Pedagogicznego,* Warszawa, Emilji Plater 25.

ANKIETA W SPRAWIE SZKOŁY JEDNOLITEJ. Redakcja *Rocznika Pedagogicznego,* przystępując do rozpatrywania zagadnień organizacyjnych *„szkoły jednolitej“* zwraca się do pp. Inspektorów, Kierowników i Nauczycieli szkół powszechnych z prośbą o łaskawe nadesłanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czem się różnią dzieci, które przyszły z przedszkoli (jakich?) od tych, które weszły do szkoły powszechnej wprost z domu rodzicielskiego?
2. Jak wypadły egzaminy wstępne uczniów szkół 6 i 7-go oddziału szkoły powszechnej do szkół średnich i co charakteryzuje uczniów, przechodzących ze szkoły powszechnej do niższych klas szkoły średniej?
3. Jakie typy szkół wybierają uczniowie szkoły powszechnej, którzy się kształcą dalej?

Niezmiernie pożądane będą również uwagi, nieobjęte tym kwestjonarjuszem.

Odpowiedzi uprasza się nadesłać przed 10 września pod adresem Redakcji *Rocznika Pedagogicznego.* Warszawa, Emilji Plater 25.

KONKURS NA MONOGRAFJĘ WSI POLSKIEJ. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk ogłosiło konkurs na monografję dowolnie wybranej wsi, leżącej na obszarze byłego zaboru pruskiego. Jest rzeczą pożądaną, aby udział w konkursie przyjęło przedewszystkiem nauczycielstwo szkół powszechnych, mogące tym sposobem przyczynić się do pogłębienia znajomości ziem Zachodniej Polski i przynieść pożytek nauce polskiej. Warunki konkursu Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego podało do wiadomości Inspektoratom Szkolnym, w których osoby zainteresowane mogą uzyskać bliższe informacje.

ZESZYT NINIEJSZY wyszedł z druku w dniu 22 czerwca 1925. Następny Numer wyjdzie także z opóźnieniem i zostanie wysłany w drugiej połowie lipca pod tym samym adresem jak zeszyt niniejszy—względ. pod *adresem wakacyjnym,* o którego podanie prosimy.

REDAKCJA „PRZYJACIELA SZKOŁY“ zwraca uwagę na załączony komunikat, dotyczący Redakcji *„Naszego Głosu“.*

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA NR. 4a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.